

早稲田大学大学院教育学研究科
博士学位審査論文概要書

漢字文化を生かした漢字・語彙指導法の開発
— 日中比較研究を軸に —

2012年

李 軍

本研究「漢字文化を生かした漢字・語彙指導法の開発―日中比較研究を軸に―」は、日本と中国における漢字政策や漢字指導の歴史と現状を踏まえた上で、中国における指導法を応用した漢字・語彙指導法や日中の漢字文化を生かした漢字・語彙指導法を開発し提案したものである。本研究は二部構成となっている。第Ⅰ部では日中の漢字政策の歴史的変遷、日中の漢字指導の特徴と課題について述べ、第Ⅱ部では第Ⅰ部で述べた課題を改善するための、日中の漢字文化を生かした新しい漢字・語彙指導法を提案した。なお、本研究で用いる「語彙」は漢語・和語・外来語を含む。また、第1章から第3章は日中の漢字政策や漢字指導関連の内容について述べ、第4章からは漢字・漢語・和語・外来語を含む漢字・語彙指導関連の内容を扱うことにする。

1 研究の目的と方法

1-1 研究目的

日本の小・中・高校の国語教育の現場では、漢字や漢字熟語の読み書きを反復練習させたり、テストなどの形式で漢字の習得を測定したりするといった漢字指導が一般的である。漢字の読み書きは漢字学習の一手段に過ぎず、最終目標ではない。読んだり書いたりすることができるようになった後、漢字力、語彙力を高め、それらを正確に運用し、表現する力を養うためにはどうすればよいかを視野に入れて、指導法を工夫する必要がある。

情報機器やインターネットの普及に伴い、漢字を「手で書く」頻度が減り、漢字を「打つ」「選択する」ことが増えている。そのような社会的背景のもと、例えば、「洗濯機」の「濯」の字義を理解せず、おぼろげな輪郭に対する記憶に頼って「洗濯機」「洗濯機」と書き誤っている例をよく見かける。漢字を書けなくても複数の変換候補の中から選択できる、あるいは漢字で書かなくても平仮名で書けば問題ないと思っている学習者も少なくない。

今後の漢字文化を担うべき小・中・高校生の世代が、パソコンゲームや携帯メールなどの圧倒的な魅力の虜になって、漢字学習という面倒で時間のかかる作業に背を向け始め、いわゆる「漢字離れ」が深刻化している。このような社会的背景の中で、以前と同じようなドリル的な漢字指導法は通用しなくなり、漢字を繰り返し書かされることは、漢字嫌いや漢字離れに拍車をかけることになる。

2008年（小・中学校）および2009年（高等学校）に告示された学習指導要領では、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新たに加えられた。漢字・語彙指導においても、中国の漢字文化を柔軟に受け入れ独特の言語文化を形成してきた日本語（国語）の

特質に踏み込んだ指導が求められるようになっている。

日本では、小学校段階における漢字や漢字語彙指導が盛んに行われている。しかし、中学校や高校段階に入ると、漢字テストや大学入試向けの訓練が多く行われ、漢字、漢字語彙への理解を深めさせたり、運用を通して定着させたりする過程が省かれがちである。小・中学校における漢字・語彙指導の一貫性が高等学校に入った段階で断ち切られてしまっているという実態がある。

漢字学習には断片的なものではなく、持続的なものが求められる。持続的な漢字学習を可能にするためには、小・中・高校における漢字指導を連携させ、学習者が先々自ら進んで漢字を習得していこうとする意欲を養い、漢字を通して考えたり想像したり表現したりしようとするきっかけを与えることが大切である。

本研究では、学習者の漢字・語彙に対する興味・関心を喚起し、日本語の特質や奥深さを認識させつつ、「漢字・語彙を覚える」ことから「漢字・語彙を考える」ことへと学習姿勢を転換させることで、漢字力、語彙力とともに、想像力、思考力、表現力を育む高等学校における新たな漢字・語彙指導法を提案した。

1-2 研究方法

本研究では、次の二つの方法で研究を進めていく。

一つは、日中の漢字指導の比較を通して、中国の漢字指導から日本の漢字・語彙指導に資する要素を抽出し、それらを応用した漢字・語彙指導法を提案するという方法である。

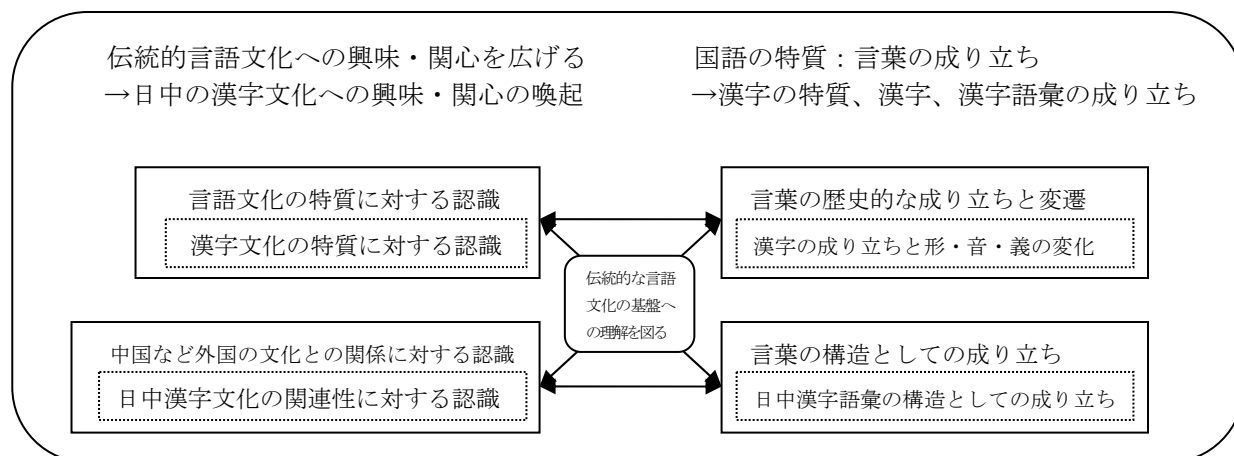
中国では、漢字教育が「識字教育」と呼ばれている。漢字表記しかない中国では、小学校低学年から大量の漢字習得が求められているため、漢字教育は日本以上に重みがある。1949年新中国成立後、いち早く非識字者を減らすために、「集中識字指導法」「分散識字指導法」「注音識字指導法」「字族文識字指導法」「全方位識字指導法」「字理識字指導法」などの漢字指導法が考案されてきた。これらの漢字指導法を大別すると、早い時期に児童生徒に多くの漢字を覚えこませる伝統的な漢字指導法を踏襲したものと、まずは漢字に対する興味・関心を喚起することに主力を置いたものとに分けることができる。言うまでもなく、中国における漢字、漢字語彙の位置づけや役割は日本と異なるため、中国の漢字指導法をそのまま日本に導入することは不可能である。とはいえ、中国の漢字指導は一つの学校の枠を超えた広い地域で行われ、年間を通した体系的な漢字指導計画に基づき、興味・関心を喚起するために様々な工夫を凝らしているという特徴を持っている。したがって、

中国の漢字指導法の構想や着眼点の中には、日本の漢字指導に資するものも見受けられる。そこで、本研究の第Ⅰ部第4章で、「字族文識字指導法」と「字理識字指導法」から日本の漢字・語彙指導に資する要素を抽出し、それらを応用した漢字・語彙指導法を提案した。

もう一つは、日中の漢字文化の生成・融合・発展過程で生じた様々な興味深い要素に着目し、それらを生かした新しい漢字・語彙指導法を提案するという方法である。

ここで、本研究で用いる「漢字文化」の位置づけと概念を明示し、なぜ日中の漢字文化に着目したのかについて述べておく。

日本と中国の文化的融合過程を学習者に理解させることは、現代の日本語に対する理解を深めさせるために重要な意義を持っている。日中文化の融合過程においては、漢字文化の接触・変容・独立などがその基盤を成している。漢字、漢字語彙の重要性は現代に限られたものではない。古代において『万葉集』や『源氏物語』に代表される豊かな古典文学作品が生まれる上でも、近世において先進欧米文化を日本に導入する上でも、漢字に由来する漢字かな交じりの文字体系は計り知れない役割を果たしてきた。日本の漢字文化を日中両言語の奥深い繋がりのもとで捉えるとき、2008年版、2009年版の学習指導要領に新設された「伝統的な言語文化と国語の特質」の問題とも向き合うことができる。「伝統的な言語文化と国語の特質」と漢字文化との関連性を図式化すると、【図1】のようになる。



【図1】「伝統的な言語文化と国語の特質」と漢字文化の関連性

【図1】では、漢字文化を伝統的な言語文化の基盤とし、日中漢字文化を日本と諸外国の文化融合の一環として捉える。一方、時代とともに変化し続ける漢字の特質や日中の漢字、漢字語彙の構造としての成り立ちを国語の特質の一つとして位置づける。これらの要素を関連して指導することで、日中両言語の融合過程に由来する民族性、多元性、柔軟性

を認識させ、中国古来の漢字文化の面影と日本の言語文化の特質を内包している日本の漢字文化および伝統的な言語文化の基盤に対する理解を深化させることが期待できる。

「漢字文化」という概念は多様な側面を併せ持つため、その捉え方も様々である。本研究において用いる「漢字文化」は、漢字や漢語の成り立ちを中心に指導するという「漢字文化」である。ただし、象形文字としての漢字の創造過程にだけ注目するのではなく、その後、形声文字、会意文字が生まれて文字数が増え、さらに漢字と和語の融合、漢字と外来語の結合、漢字と漢字の複合過程で生じた興味深い現象や要素を特に重視している。

「漢字文化」の形成は単一起源ではなく、多元性を持ち合わせている。古代の漢民族によって造り出された漢字は、漢民族が居住する地域にとどまらず、漢字を媒体とする文化の浸透や漢民族の移住によって周辺地域に流れ込み、その地域の在来の言語体系と接触し、重なり合いながらそれぞれの在来の言語体系の一部として血肉化していった。今日では中国語の方言と認識されている広東語や福建語といった南方方言には、在来の言語体系の痕跡が少なからず存在するが、さらにその周辺に位置する日本では、まさにこのように変容を重ねた漢字が流入し、在来の和語と融合することで日本語が造られていった。

文字を持たなかった日本はまず漢字音を借用し、音声言語の大和言葉を記すことを可能にした。『古事記』や『万葉集』はその代表的な例である。そして、漢字の意味に相当する大和言葉を当てて訓読みを編み出した。表音文字である和語と表意文字または表語文字である中国語（漢字）はそれぞれの言語体系が異なるため、当然意味表示の範疇がずれることが多々ある。そのため、「やま＝山」「いえ＝家」「くさ＝草」のように、一つの和語に一字を当てる用例もあれば、「いきる・いかす・うむ・うまれる・はえる・はやす・なま＝生」のように一字多訓の用例（人名に多く用いられる）や、「はかる＝図る・測る・計る・量る・諮る・謀る…」「おさめる＝収める・納める・治める・修める」のように同訓異字の用例も多く存在している。

このような日本と中国の漢字文化の接触・融合過程では、抽象的な意味を表す和語の特質、具体的な意味を表す漢字の特質、漢字語彙の構成上の特質などが反映されて、様々な興味深い現象が表れている。第Ⅱ部では、これらの興味深い現象を生かし、六つの漢字・語彙指導法を提案した。これらの漢字・語彙指導法は、概ね「和語、カタカナ語に漢字を当てることで、和語、漢字、カタカナ語のそれぞれの特質を理解させる（第5章、第6章、第7章）」「漢字熟語の形成要因や字順法則を探ることで、漢語の構成上の特質を再認識させる（第8章、第9章）」「漢字樹を通して漢字と和語の特質や漢字・語彙の広がり」を認識

させる（第 10 章）」の三つに大別することができる。

1－3 研究対象

本研究の研究対象とする校種は高等学校としたが、その理由は二つある。一つは小・中学校と比較して漢字・語彙指導が重点的に行われていない高等学校での指導の活性化を促すことを目標としたことによる。もう一つは、日本と中国の漢字文化の接触・融合過程を十分に理解できる発達段階として高等学校が最もふさわしいからである。本研究は日中の漢字文化を生かした漢字・語彙指導の開発をテーマとしているので、個々の指導法では、日中の漢字文化に関わる知見を学習者に理解させなければならない。そのため、ある程度の漢字力、語彙力、理解力、思考力、表現力といった既有知識や総合的な国語力が求められる。学習者の発達段階を考慮すると、高等学校が最もふさわしい校種と思われる。

授業の構想は、すべて 2009 年版高等学校学習指導要領における必修科目「国語総合」の授業として提案することにした。

1－4 実践による検証

本研究において提案する授業の構想は、すべて実際の教室での授業実践を通して、その成果と課題を検証することにした。前述のように本研究で対象とした校種は高等学校で、必修科目「国語総合」での授業の提案を試みた。ただし、高等学校での授業の機会を得ることは現実的に困難な状況であったことから、早稲田大学の町田守弘教授の協力を得て、同大学教育学部の「国語科教育法」および「国語表現論」の授業における実践を通しての検証という形となった。さらに、早稲田大学の平野孝子講師の協力によって、東京都中野区第三中学校での実践の機会も得ることができた。

大学の学生、しかも国語国文学を専攻する学生や国語科の教員免許の取得を目指す学生を対象とした授業は、授業内容に対する学生の関心が高く、問題意識も豊かということで、授業時の反応も指導者の意向に答え得るものである。それをそのまま高校生を対象とした授業時の反応として把握することはできない。しかしながら、実際の授業という場所での受講者の生きた反応を把握できたという点においては、本研究で提示した様々な指導法と授業の構想を検証し、より適切な指導法を目指すための重要な手掛かりとなっている。実践を通しての検証によって明らかになった成果と課題について、第 5 章から第 10 章の末尾においてそれぞれ明らかにした。

2 研究の概要

本研究は大きく序章、本章に相当する第Ⅰ部（第1章～第4章）と第Ⅱ部（第5章～第10章）、終章から構成される。

序章では、研究の目的、方法、対象および各章の概要について論述した。

本章の第Ⅰ部では、近代日本と中国における漢字運動、戦後日本と中国建国後（1949年以後）のそれぞれの漢字施策および両国における漢字指導の歴史的変遷を明らかにした。

第1章では、まず、戦前の近代日本と建国前の近代中国における漢字改革運動について述べた。日中両国とも、国民教育を普及させ、新しい文明を受容する際に、その妨げとなりかねない漢字の弊害を如何に正すべきかが論じられ、漢字を廃止してローマ字を採用すべきだという議論も行われた。日本の場合、前島密による「漢字廃止論」、南部義壽による「ローマ字論」、福沢諭吉による「漢字節減論」、森有礼による「英語公用語化論」など、漢字を制限すべきか、それとも廃止すべきか、ローマ字を用いるべきか、仮名を採用すべきかなどを主張する漢字批判派や国字改良派が続出した。中国の場合、盧戇章の『一目了然初階』の出版を皮切りに、中国における文字改革の幕が開かれた。錢玄同などによる「漢字廃止論」、蔡元培などによる「漢字羅馬字論」が盛んに議論されたのち、1928年に「国語羅馬字」という国音字母が公表され、漢字のアルファベット化の第一歩を踏み出した。一方で、1909年から1934年までに次々と簡体字関係の資料や字書が出版され、簡体字運動は高潮に達した。次に、戦後日本における漢字政策については、1946年告示の「当用漢字表」と1981年告示の「常用漢字表」、2010年告示の新たな「常用漢字表」を中心に述べ、建国後の中国における漢字政策については、主に1956年告示の「漢字簡化方案」と1958年告示の「漢語拼音方案」を軸に概観し、日中両国における漢字政策の歴史的変遷を比較検討した。

第2章では、学習指導要領に見られる漢字指導方針の変遷、漢字指導の基本スタイル、個人による漢字指導の実践といった三つの側面から、戦後日本における漢字指導について論述した。この章では、まず、「学年別漢字配当表」の前身である「学習漢字学年別配当試案」がどのように制定されたかについて述べた。そして、1945年から2012年現在までの各学習指導要領のうち、小学校学習指導要領を中心に、特に漢字指導の変遷上重要な意味を持つ1958年版、1968年版、1989年版、1998年版の改訂を中心に戦後の学校教育における漢字指導の方針の変化を辿った。次に、市川本太郎、須田実による先行研究や国立国語研究所による「小中学校における漢字の学習指導の実態」のアンケート調査の結果を通

して、漢字指導の基本的なスタイルを把握し、戦後から今日までの漢字指導はどのような漢字力の育成を求めてきたのかを検討した。最後に、石井勲による「石井式」指導法、白石光邦による「要素形的漢字学習指導法」、卯月啓子による「漢字と遊ぶ・漢字で学ぶ」指導法、向山洋一による「漢字文化の授業」の指導法、宮下久夫による「分ければ見つかる知ってる漢字」指導法、小林一仁による「系統的漢字指導」の指導法を取り上げて、それぞれの特徴と課題を考察・分析し、これから求められる漢字・語彙指導の在り方について論述した。

日本の漢字指導の特徴について考察すると、1987年に国立国語研究所によって行われた「小中学校における漢字の学習指導の実態」アンケート調査の結果からは、小・中学校を問わず、漢字の読み書きに重点を置き、繰り返し練習することで漢字の習得を定着させていく、いわゆるドリル的な漢字指導が多く行われている傾向を確認できた。また、個人による漢字指導では、漢字学習に対する興味・関心を喚起し、漢字の形・音・義の体系的な習得方法を身につけさせる工夫は見られるものの、漢字そのものに着目する指導法が多く、日本語の中での漢字の位置づけや特質および役割に触れるような指導はほとんど見られなかった。漢字習得を漢字運用に結びつけるために、学習者に日本語表現における漢字の特質や役割を認識させることは重要な意味を持つ。このような認識がなければ、漢字使用の意義に対する理解が曖昧になったり、漢字学習の動機づけがなくなったりする恐れがあるからである。漢字の特質や役割を認識させるには、漢字文化という広い視野から、漢字と和語の融合、日本語の語彙拡充や意味細分化過程における漢字の役割に着目する必要がある。第Ⅱ部で提案した漢字・語彙指導法はこのような日中の漢字文化の融合・発展過程で生じた様々な要素を生かしたものである。

第3章では、新中国誕生後に制定された漢字教育政策の変遷とそれぞれの時代に考案された漢字指導法について論じた。この章では、まず日本の国語科に相当する「語文科」の名称由来について述べた。次に、日本の学習指導要領に相当する「教学大綱」と「課程標準」における漢字教育方針の歴史的変遷を明らかにした上で、これらの漢字教育方針のもとで実施された大規模の漢字指導の実践（「集中識字指導法」「分散識字指導法」「注音識字指導法」「字族文識字指導法」「全方位識字指導法」「字理識字指導法」）を紹介し、中国における漢字指導の方向性や特徴および課題について分析した。このような様々な漢字指導法が生み出された背景には、建国当初の低い識字率を短期間で高めようとする社会的要因と、それまでの「鵜呑み」「丸暗記」の指導法を改善し、「指導者中心・学習者受動型」の

教育方針から「学習者中心・学習者主導型」の教育方針へと転換するといった教育的要因があったと考えられる。

第4章では、学会誌の論文や実践報告の調査を通して高等学校における漢字・語彙指導関連の先行研究や実践報告が少ないという現状を踏まえた上で、小・中・高校国語科教科書における漢字・語彙指導の内容を調査し、高等学校における漢字・語彙指導の特徴と課題を明らかにした。従来の漢字指導では、漢字そのものを扱うことが多く、機械的に丸暗記になりがちである。日本語は漢字かな交じり表記を用いるため、漢字・語彙指導を行う際に、漢字・漢語・和語のそれぞれの特徴を把握しておく必要がある。この章では、漢字・漢語・和語の生成と構造の規則性を分析し、それらを漢字・語彙指導に生かす要素を提示した。そして、日中漢字指導法の比較という視座から、中国の字族文識字指導法と字理識字指導法を日本の漢字・語彙指導に応用できる要素を提示する一方で、本研究で用いる「漢字文化」の概念を定義づけ、日中漢字文化の生成・融合過程で生じた様々な要素を生かした新たな漢字・語彙指導の可能性について述べた。

第Ⅰ部の内容を踏まえた上で、第Ⅱ部では新たな漢字・語彙指導法を提案した。第Ⅱ部で提案した六つの漢字・語彙指導法は、日中漢字文化の比較を取り入れることで、学習者の興味・関心を喚起し、漢字・漢語・和語・外来語の特徴や関連性を再認識させることを目標としている。なお、提案した個々の指導法に関しては、実践を通してそれぞれの成果と課題を分析した。

第5章では、形声文字の音義の関連性、日本語のオノマトペの音形態と意味の関連性を踏まえた上で、漫画における擬音語の日中対訳語を取り上げることで、形声文字の構成上の特徴や和語の特徴に対する再認識を促し、日本語のオノマトペの音義に合わせて形声文字を創らせる授業の構想を提案した。中国語の擬音語の多くは「口偏（字義表示）＋音符（字音表示）」といった形声的な構成となっている。この造字法によって、表音機能が制限される漢字でもおびただしい擬音語を造ることが可能となった。この指導法では、四コマ漫画の四コマ目の内容にふさわしい日本語のオノマトペ（造語でもよい）を考えさせ、その音義に合わせて形声的な漢字オノマトペを創作させた。この創作活動を通して、漢字と和語の成り立ち、構成上の特徴および音義の関連性の面白さを認識させ、漢字や和語による表現の面白さと可能性に気づかせることを試みた。

大学生を対象とした実践では、「サザエさん」の四コマ漫画の四コマ目の内容にふさわしい日本語のオノマトペを考えさせ、そのオノマトペの音義に合わせて形声文字（創作漢字）

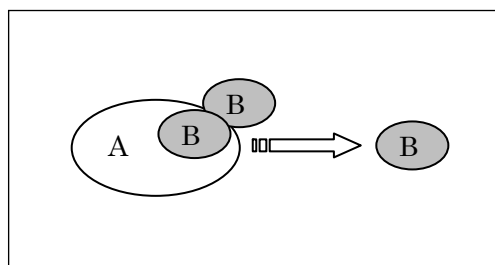
を創らせる活動を行った。「ガラガラ」の音義に合わせて「𦉳 𦉳 𦉳 𦉳 (みかんが落ちて箱が空になった)」、「ゴロゴロ」に対して「𨔵 𨔵 𨔵 𨔵 (「𨔵」は個々のみかんが転がっていく (分散していく) 様子を表す。「𨔵」は車が道路で走っている勢いと同じようにみかんが転がっていく様子を表す)」といった創作漢字からも、「中国的な『意味と音』の組み合わせによるオノマトペを考えることは生徒が漢字の意味についても必然的に考えることになり、自己表現もできるという点で面白い」といった学習者の感想からも、この指導法の効果を見てとれた。しかし、中国語の擬音語を取り入れたため、困難意識を示した学習者も複数いた。また、多くの内容を盛り込んだため、形声文字の音義の関連性や日本語のオノマトペの音形態と意味の関連性に関する説明と確認は十分に行うことができず、辞書を十分に活用させることもできなかったという課題が残っている。

第 6 章では、明治以後の外来語受容において漢字訳語からカタカナ語へという変化と、中国の外来語漢字訳語を対比させながら、カタカナ語に漢字のルビを付けさせることで、増えつつあるカタカナ語への理解を深めさせる一方で、漢字の形・音・義の特質を再認識させる漢字・語彙指導法を提案した。なお、現代日本語ではカタカナを用いて外来語を表記するため、第 6 章では外来語を「カタカナ語」と称することにする。明治時代では、欧米先進国の技術や情報をいち早く受け入れようとし、日本では漢字による音訳語 (例えば、ガス→瓦斯) や、意識語 (例えば、フォーク→肉刺) が数多く作られていた。それは漢字の表音性や表意性によって、外来語の読みと意味を理解しやすくするための一手段であった。しかし、外来語の激増による翻訳の困難さや漢字表記の古めかしさ、カタカナという表音文字の便利さなどの理由で、外来語表記はカタカナ表記が主流となった。一方、中国では、外来語漢字訳語の中に日本と同様に音訳語、意識語があるほかに、例えば「サントリー」を「三得利 sandeli (たくさん利益を得る)」と名づけるように、外国の企業や商品を翻訳する際に「音意両訳語」も存在している。この指導法では、このような「音意両訳語」の工夫を生かして、日本のカタカナ企業名に漢字名を創らせたり、企業のキャッチコピーを創作させたりすることを通して、漢字の表音表意性、漢字による発想力、表現力の育成を試みた。

大学生を対象とした実践では、例えばあるグループは、「キッコーマン (醤油メーカー)」という企業名に対して「喜香満」という漢字名を創り、その創作理由として『喜』の中に豆 (醤油の材料) が入っていて、豆の良い香りが満ちてくるイメージによる」と述べた。また、別のグループは「サントリー」に「燦木」という漢字名を創り、その創作理由とし

て「燦々と輝き、木を育む。命の源、太陽のイメージ：SUN＝太陽＝燦、トリーの発音＝tree：太陽と水で育つ木。太陽に照らされた木が水を吸ってどんどん成長する」と述べた。この漢字名を生かしたキャッチコピーは「命の水、サントリー」である。中学生を対象とした実践では、「キッコーマン」に対して「生好満」という漢字名を創作し、「生きるのに必要で、好んで使い、満足」とその創作理由を述べたグループがあった。これらの漢字名と創作理由およびキャッチコピーからは、この指導法で設けた「漢字の特質を再認識、それを表現に生かす」という目標がほぼ達成されたと言えよう。「漢字ってとても面白いと思いました。それ一つ一つから様々なイメージが連想され、それをつなげてできることも、また異なるイメージが浮かんできて、漢字の持つ魅力を再発見することができてよかったです」といった学習者の感想からも、漢字の面白さ、考えることの楽しさ、言葉による表現の魅力を実感させたと思われる。課題としては、この創作活動をどのようにこれからの漢字・語彙学習や表現力の育成に繋げていくか、漢字・漢語・外来語に対する興味・関心を維持させるためにどのように工夫すればよいか、の2点を挙げることができる。

第7章では、同じ和語に当てられた複数の漢字、同訓異字の「共通根源イメージ」を用いた漢字・語彙指導法を提案した。「共通根源イメージ」とは、和語に当てられた複数の漢字に共通する根源的な意味合い（イメージ）のことを指す。例えば、「帰る」と「返る」の「行ったものが戻ってくる」という共通したイメージがそれに当たる。「かく：書く・描く・掻く」「はなす：話す・離す・放す」「さく：咲く・裂く・割く」のように、異なる漢字で表記されているため、別の熟語として定着しており、その根源にある和語への認識が薄れていった。しかし、「はなす」の共通根源イメージ図（【図2】）で示したように、同訓異字では、それぞれの漢字が異なる具体的な意味を表す一方で、和語が持つ根源的な意味合い（イメージ）が、それぞれの漢字の示す概念の中に共有されていることが多い。



【図2】「はなす」の共通根源イメージ図

同訓異字	A	B	要素関連づけ
話す	口	言葉	人が何かを話す
離す	焚き火	本	本を火から離して置く
	ハンドル	手	手をハンドルから離す
放す	鳥かご	鳥	かごの中の鳥を放す
	バケツ	釣った魚	釣った魚を川に放す

【表1】「はなす」の「同訓異字」変換表

【図 2】は、「ものがある事物の中またはその事物の周辺から遠ざかっていく」という和語「はなす」の持つイメージを表している。【図 2】を通して、その根源的な意味合いが「話す」「離す」「放す」のそれぞれの漢字の中に共通していることに気づくであろう。

また、【図 2】の中に描かれた A と B を具体的な事物に変換し、変換した具体的な事物間の関連性を学習者に想像させ、「変換&要素関連づけ」活動（【表 1】）を行うことで、「はなす」の同訓異字に含まれる共通根源イメージをより理解しやすくすることができる。このように、この指導法では、同訓異字が持つ共通根源イメージを絵図化したり、図中に描かれている符号を言葉に変換したりすることで、同訓異字における漢字と和語の意味表示の広がりや相違や漢字と和語の特質を再確認させ、言葉の意味を考えたり表現したりする力を育むことを試みた。

大学生を対象とした実践では、9 割以上の学習者は共通根源イメージ図を作成することができ、図中に描かれている記号を言葉に置き換えたり短文を作ったりすることができた。また、「同訓異字の授業は、その根源的な共通イメージを探ったわけだが、その作業は普段何気なく使っている言葉（漢字）を考え直す作業でもある。単純に同訓異字を使い分けられるようになるのではなく、漢字の持つイメージを把握して用いることで、言葉の感性を磨いているように思う。そして同時に、何気なく使っている言葉を選ぶことの意味も知ることになる」といった感想文からも、この指導法の効果を確認できる。一方、「なんとなくもやもやしているものを言葉や絵図にして把握することの面白さ、難しさを感じることができました」という感想文からは、この指導法の課題を読みとれる。つまり、絵図を用いることで言葉に対する興味・関心を喚起するのに有効であるが、言葉のイメージを絵図化することを苦手に思う学習者にとっては難しい作業になる。苦手意識を持つ学習者をどのように支援していくかがこの指導法の課題である。また、すべての同訓異字が必ずしも図式できるとは限らないので、この指導法を起点として興味・関心を喚起した後どのような展開していくかといった課題が残っている。

第 5 章から第 7 章までは漢字・カタカナ語・和語の繋がりに着目した漢字・語彙指導法を提案したが、第 8 章と第 9 章では二文字漢字熟語（「同義反復熟語」と「反義複合語」）を取り上げて、それぞれの形成理由や字順法則を探る漢字・語彙指導法を提案した。

第 8 章では、日中両言語の二文字漢字熟語の形成過程に着目した。第 7 章で扱った同訓異字を組み合わせてみると、例えば「会合」「温暖」「建立」「河川」「眼目」のような同じまたは類似した意味を持つ異なる漢字からなる熟語「同義反復熟語」が数多く存在するこ

とに気づく。日中両言語の漢字熟語には、「国立（主語・述語）」「大河（修飾語・被修飾語）」「登校（述語・目的語）」といった「文法構成」もあれば、「日々」「山々」のような「同字反復熟語」や「表現」「身体」のような「同義反復熟語」といった「並列構成」もある。前者は二文字漢字熟語が複合される必然性が理解しやすいが、後者は理解し難いもので、今までその形成理由や形成経緯が明らかにされていなかった。そこで、この章では、「同義反復熟語」の構成要因、構成経緯と中国の南北方言差（例えば、「眼目」：北方の“眼”と南方の“目”、「歯牙」：北方方言の“牙”と南方方言の“齒”）との相互関係を推定し、「言語の地域間の差異（あるいは集団間の差異）による意思疎通上の不便さを解消するために、おそらく当初は書き言葉において両語併記方式が使われた」、「同じ具体的な意味を持つ語が重複して存在したため、日常の話し言葉で使用される頻度の少ない同義反復熟語が関連する抽象的な意味を持つ語彙へ転用された」という二つの仮説を立てて、その形成理由を推測した。同義反復熟語を用いた漢字・語彙指導では、熟語を構成する二つの漢字の意味や漢字熟語の構成上の特徴を再確認させ、「言葉を覚える」ことから「言葉を考える」ことへと学習姿勢を転換させることを試みた。

大学生を対象とした実践では、グループで収集した同義反復熟語を黒板に書かせた。活動のルールとして、①ほかのグループが書いた語彙を再度書いてはならない、②黒板に書く語彙は最大限 5 語とする、③ほかのグループの書いた語彙のうち、同義反復熟語でないものに二重傍線を付す、の三つのルールを設けた。『最低 1 コ、最高 5 コ』の筈が、どのグループも『最低 5 コ、最高 5 コ』であるかのように大変気炎が上がっていて、面白かったです。なぜ『同義反復熟語』が存在するのか、今までほとんど考えたことはありませんでしたが、これから少し気をつけて見ていけたらと思います」の感想文にあるように、この活動を通して、普段無意識に使っている言葉の面白さに気づかせ、積極的に言葉を考えさせるきっかけを与えることができた。また、「私はあまり漢字が得意な方ではなかったのですが、私のような漢字を苦手とする子どもでもきっと楽しんで語彙力を高められると思いました」の感想文からも、この指導法の効果を見てとれる。中国の南北方言に関する内容は少し難しかったようであるが、日中漢字文化の繋がりや、漢字熟語の形成上の不思議さ、奥深さを感じさせることができた。

第 9 章では、同じく「並列構成」の「反義複合語（対義語からなる二文字漢字熟語）」を用いた漢字・語彙指導法を提案した。「文法構成」の熟語はその構成要素の順序（字順）が理解しやすいが、「並列構成」の熟語の字順法則が理解し難いものである。この指導法で

は、普段無意識に使っている言葉に目を向けさせ、個々の言葉の字順法則を考えさせることで、学習者に日ごろ見過ごしやすい個々の漢字や言葉の意味や奥深さを再確認させることで、漢字・語彙に対する興味・関心を喚起し、言葉を考える姿勢を養うことを目標とした。この章では、意味の優劣や価値認識による一般的な字順法則、中国語の声調による字順法則、動作を表す反義複合語の字順法則および反義複合語の意味的分類について詳細に論述した。

大学生を対象とした実践では、まず対義語の意味と特徴を確認させた後に、反義複合語の字順法則について考えさせ、グループごとに字順法則を発表させた。意味の優劣や価値認識による一般的な字順法則、中国語の声調による字順法則、動作を表す反義複合語の字順法則といった指導者が提示した字順法則のほかに、「時間軸による字順法則（例えば、始終、因果）」「儒教的な考え方による字順法則（例えば、夫婦、親子）」「動作的な順番による字順法則（例えば、売買、進退）」など学習者による様々な視点からの字順法則も提示された。「最近では携帯やパソコンなどで文字を打つことが多くなり、なかなか自分で字を書く機会がなくなってきました。そのせいもあり、普段は漢字の字順については考えたこともほとんどなかったので、今日は意味優劣や価値認識によって字順が決まっているというのは驚きました。国語の授業でもあまり扱うことのない内容だったので、新たな発見があって面白かったです」の感想文にあるように、漢字使用の環境が変わる中、このような指導法は学習者に日ごろ見過ごしやすい言葉に注目させ、新しい発見と驚きを与えることができた。また、「今日の授業を通して、言葉はただ覚えるだけでなく、考えることの楽しさを味わうことができた。これからも一つひとつの熟語、言葉を大切にしていきたい。一つひとつ吟味して使いたいと思いました」の感想文からは、「言葉を覚える」ことから「言葉を考える」ことへと学習姿勢を転換させるという本指導法の目標が達成されたと言える。しかし、「中国の声調による字順法則が難しかった」「『上下』のような価値認識字順も意味優劣字順も解釈できる用例が多いので、分類は難しい」といった感想も寄せられた。今回の実践では時間の関係で大まかな字順法則しか提示することができなかった。これからの実践では、中国語の声調による字順法則をもっと分かりやすく説明し、個々の熟語の字順法則をより丁寧に分析する必要がある。

第 10 章では、第 5 章で言及した形声文字、第 7 章で言及した同訓異字、第 8 章で言及した同義反復熟語を一つの単元に盛り込んで、「漢字樹」を用いて日中漢字文化の繋がりや漢字と和語の語彙生成とそれぞれの特質を認識させる総合的な漢字・語彙指導法を提案し

た。「漢字樹」は筆者の造語である。中国で生まれた漢字を幹とし、中国における漢字の増殖過程と日本における漢字の受容と発展を幾つも枝に見立てたモデルのことを指す。漢字樹は日中の漢字・語彙の特質を、学習者に視覚的に認識させることを目標として作成したものである。この指導法では、一文字の成り立ち、字音、字訓、同訓異字、同義反復熟語などの多様な側面を取り上げて、ネットワークのように広がる漢字の世界を漢字樹という姿で提示したり、それに倣って別の漢字樹を創らせたりすることで、漢字・漢語・和語の生成・発展過程を理解させ、漢字と和語の特質、日本語における漢字と和語の役割を再確認させることを試みた。

大学生を対象とした実践では、「分」の漢字樹を例として示した後に、グループごとに一字多訓の「生」の漢字樹を作らせた。「普段何気なく使い、小学一年生の頃に習った漢字を改めて考え直してみると、とても多くのことが分かったので驚いた。『生』という字一つで、『海』『青』までのイメージにもつながり、最初に習った字ほど意味が深いのだと感じ、面白かった。また、日本語、漢字ってつながっているなと思った」の感想文から分かるように、この指導法は一文字の形・音・義から出発し、その文字から次々と生産されていった漢字や言葉に焦点を当て、日本と中国における語彙拡充の縮図を描かせることで、日中漢字文化の繋がりや漢字、和語における語彙拡充の特質を再確認させることができた。この指導法は、本研究で用いた漢字・漢語・和語の繋がりを重視する「漢字文化」に含まれる要素を総合的に取り入れたものである。限られた時間で形声文字、同訓異字、同義反復熟語など多くの内容を盛り込んだため、和語と漢字の融合過程や語彙拡充の流れを認識させることができたが、和語と漢字の特質や役割、同義反復熟語の形成理由への理解を深めさせるためには、第5、7、8章の内容を踏まえた上で、より丁寧に指導する必要がある。

以上の漢字・語彙指導法を通して、日中漢字文化の興味深い繋がりを学習者自身が感じ取り、学習者自身がさらに漢字と漢字文化に対する学習を継続・発展させることをねらっている。本研究で提案した個々の指導法は、これまであまり注目されてこなかった漢字・漢語・和語の特質や、そのような特質を生み出している東アジアの言語の特色、文化的な背景との関連などを示すことで、学習者の興味・関心を喚起しようとしたものである。どの指導法も、漢字・語彙の面白さと奥深さに気づかせるための工夫を凝らしており、漢字・漢語・和語・外来語の特質を再確認させることで、漢字・語彙学習を体系的かつ持続的なものにし、生涯学習に役立つ効果的な漢字・語彙学習法を身につけることを目標としている。

また、上記で述べたように、第Ⅱ部で提案した指導法はすべて実践を通して検証することができた。各指導法は幾つかの課題が残されてはいるものの、学習者からの反応からはそれぞれの成果を確認することができた。これらの指導法では、個々の漢字の形・音・義だけに注目するのではなく、その一文字一文字が背負っている文化的な背景、流動的な変化、歴史的な経緯などに光を当てることで、日本語における漢字の根本的な意義と役割を理解させ、和語を通して見えた漢字の姿、カタカナ語を通して感じた漢字の魅力、普段無意識に使っている「同義反復熟語」や「反義複合語」に隠されている不思議な現象のルーツを再発見させることが可能である。「漢字を覚える」ことから「漢字を考える」ことへ学習姿勢を転換させ、漢字のみならず言葉全般に対する興味・関心を喚起し、それらを豊かな表現に生かすように導くことが本研究の目的であったが、実践を通してこれらの目標の達成が確認できたことは大きな成果であったと思われる。

終章では、本研究の内容を総括し、特に第Ⅱ部で提案した多様な漢字・語彙指導法とその実践の成果と課題を検証した。それらを踏まえた上で、本研究の成果と課題を明らかにし、今後の展望について述べた。

3 研究の成果と課題

3-1 研究の成果

本研究では、日本の教育現場、特に高等学校国語教育における漢字・語彙指導の実態と課題を踏まえた上で、日中漢字文化の融合過程で生じた様々な要素を抽出し、それらを生かした新たな漢字・語彙指導法を提案した。本研究の成果として、漢字・語彙指導法における重要な指導の目標および指導の方向性として以下の5点が明らかになった。

(1) 漢字・語彙に対する興味・関心の喚起

本研究において最も重要な課題として挙げたのは、漢字・語彙に対する学習者の興味・関心の喚起という点であった。

前節で引用した学習者の感想文の中で触れたように、携帯電話やパソコンなど情報機器の普及に伴って、漢字を手書きによって書く機会が減っている今日、「漢字を書かない」から「漢字を書けない」へ、そして「漢字や言葉を考えない」という漢字をはじめとする言葉の習得・運用環境の問題が深刻化している。にもかかわらず、教育現場では依然として漢字の読み書き指導に重点を置き、ドリル的な漢字指導や字形中心指導などが主流を占めている。ドリル的な漢字練習によって、漢字に苦手意識を持つ学習者が多く生み出され、

漢字嫌いや漢字離れに拍車をかけている。このような状況の中で、まず漢字・語彙にしっかりと目を向けさせ、個々の漢字や言葉の来歴を考えさせることで、学習者に漢字や言葉の面白さに気づかせることが大事である。そして、漢字や言葉を考えさせることで、新たな発見や驚きを与えることができ、これからの漢字・語彙学習の意欲を養いつつ、学習姿勢を転換させることが期待できる。本研究で提案した六つの指導法はすべて漢字・語彙に興味・関心を持たせるために考案したものである。

(2) 漢字の形・音・義分離指導から形・音・義一体化指導へ

日本では、漢字の形・音・義のうち、特に字形に拘る指導が多くなされている。しかし、いくら漢字を美しく丁寧に書けても、漢字の字義を理解しない限り漢字習得に繋がらないし、文章表現や会話の中で効果的に使用することができない。また、日本の教育現場では、字音に関する指導は語句や文章を通して繰り返し読ませたり練習問題でそれぞれの読みを書かせたりする手法が多く見られる。そのため、漢字の字音は音しか表さないという固定観念が根強く、字義と字形からかけ離れた要素として認識されがちである。第 5 章では、多くの形声文字の音符は字音を表示するだけでなく、その漢字の語根でもあり、根源的な意味合いを表す役割も併せ持っていると述べ、日本語のオノマトペの音義に合わせて会意兼形声文字（音符が字音表示と意味表示を兼ねる形声文字）を創作させた。また、第 6 章のカタカナ企業名に漢字名を創作させる指導法においても、漢字の字音字義を最大限生かして漢字名を創らせた。このように、漢字の形・音・義を一体として指導するのが本研究で目指した指導法の特徴の一つであり、従来の漢字の形・音・義分離指導の課題を改善するには重要な意義を持つ。

(3) 一字一語の指導から系統的な漢字・語彙指導へ

小・中・高校における漢字・語彙指導はテキストの内容に合わせて一字一語を随時指導することが多い。漢字や漢字語彙は本来体系性を持っているので、一つのまとまりの中で指導すると効果的である。本研究で提案したオノマトペ、形声文字、カタカナ語、同訓異字、同義反復熟語、反義複合語はそれぞれ一つの独立した体系を呈していながら、相互に深く関連している。そのことを学習者に印象づけることを意図した指導法が第 10 章で紹介した「漢字樹」を作らせる活動であった。「漢字樹」を構成するそれぞれの要素の特徴や形成理由、規則性を身につけさせることができれば、漢字・語彙に対する理解や認識を深化させることができ、今後の習得においても役立つと思われる。本研究で提案した指導法の重要な点として、一字一語の指導から系統的な漢字・語彙指導を目指すという点を挙げ

ることができる。

(4) 「言葉を覚える」姿勢から「言葉を考える」姿勢へ

言葉を単に機械的に記憶するだけでは定着しにくいし、理解力や思考力、表現力の育成に結びつけることは困難である。そこで、「言葉を覚える」ことから「言葉を考える」ことへと学習姿勢を転換させる必要がある。第2節「研究の概要」で紹介した第Ⅱ部の実践から明らかなように、本研究で提案したすべての指導法では漢字・漢語・和語・外来語の特質を考えさせるヒントを与えており、漢字や言葉を考える姿勢を培うのに工夫を凝らしている。実際、それぞれの実践を行った後で書かせた感想文からは、これらのヒントによって新しい発見があった、漢字や言葉を考える楽しさを味わうことができた、といった授業の効果を確認できた。

(5) 漢字力、語彙力だけでなく、想像力、思考力、表現力の育成へ

表意文字または表語文字である漢字は、文字の字形によって字義を連想したり、その字形をもとにして作った漢字の意味や読みを推測したりする機能を持ち合わせている。このような漢字の連想機能を漢字・語彙指導に生かせば、少数の漢字から漢字全体の特徴や、漢字・漢語・和語を根幹とする日本語の特質を見出すことができる。

第Ⅱ部では、漫画のオノマトペの音義にふさわしい形声文字を創らせたり（第5章で紹介）、カタカナ企業名に漢字名を創らせたり（第6章で紹介）、和語の共通根源イメージを絵図で表現させたり言葉に変換させたり（第7章で紹介）、「漢字樹」を作成させることで、漢字と和語の広がりを考えさせたり（第10章で紹介）するような漢字・語彙指導法を提案した。これらの指導法は、まさに漢字の連想機能を生かしたものである。

漢字・語彙指導が目指すべきは、単に漢字力、語彙力の育成にとどまるものではない。想像力、思考力、表現力の育成へと展開するようなスケールの大きな指導を目標としなければならない。上記の様々な漢字・語彙指導法に含まれる要素を活用すれば、漢字力、語彙力だけでなく、想像力、思考力、表現力の育成も期待できる。このことは、各実践における学習者の反応からその効果を検証することができた。

3-2 研究の課題

今後の課題として、以下の3点を挙げることができる。

(1) 教材研究—中国語、中国文化導入の困難さの克服

本研究では、日中漢字文化を比較し、その融合・発展過程で生じた様々な要素を生かし

た漢字・語彙指導法の開発をテーマとしているため、中国の漢字文化や中国語を取り入れることは避けられない。実際に、日本と中国の漢字・語彙指導法の比較を一つの軸として、授業の構想を模索してきた。そこで、指導者には中国語、中国文化に対するある程度の専門的な知見が求められることになる。

例えば、第 5 章で紹介した形声文字の指導では中国語の擬音語を提示したり、第 6 章で紹介したカタカナ企業名に漢字名を創作させる指導では中国における音意両訳語（例えば「キャノン」の中国語名「佳能」）を提示したり、第 8 章で紹介した同義反復熟語を用いた指導では中国の南北方言の差異に言及したり、第 9 章で紹介した反義複合語を用いた指導法では中国語の声調による字順法則を示したりした。このような授業を構想するに際しては、中国語、中国文化に関する専門的な知見が不可欠である。指導者は、まさに教材研究の対象を空間的に広げて、中国語、中国文化に関する知見を掌握しておかなければならない。

しかし、同じ漢字文化圏とはいえ、国語の授業で中国語という外国語を取り入れることの困難さはそれぞれの実践を通して痛感したところである。主な指導内容を日本の漢字文化に移行した上で、中国の漢字文化に関連する内容を如何に分かりやすく説明したり提示したりするかが今後の課題である。

(2) 校種一学習者の発達段階に即した授業構想の必要性

本研究で提案した漢字・語彙指導法は、すべて実践を通してその成果と課題を検証することができた。しかしすでに言及したように、本研究で提案した各指導法の対象としたのは高校生であるが、実際に行った実践の多くは大学生を対象としたもので、配当時間も実際の授業の構想よりも少ない 1 時間であった。限られた時間の中で多くの内容を盛り込んだため、理解しきれない、もしくは支援が行き届かなかったと思われる問題点が幾つか生じた。また、国語国文学を専攻する、もしくは国語科教員免許の取得を目指す大学生だからこそ、確かな反応が得られたという場面もあった。それでも貴重な実践の場を得ることができたことは、授業構想を検証できたという意味から有意義なことであった。今後はこの成果を十分に勘案しつつ、高校生を対象とする実践として改めて考察を加えた上で学習指導案のさらなる改善を図りたい。

(3) 年間指導計画一体系的・系統的な指導の探究

本研究で提案した授業の構想は、配当時間が 2 時間と短時間のうちに実践可能な構想となった。これは一つに、「国語総合」における漢文入門期に短時間で実践できるようにする

ための配慮からの措置である。ただし、決して単発的な授業としてではなく、より体系的かつ系統的な指導法を目指すべきであろう。そこで、年間指導計画への位置づけが問われることになる。すなわち、漢字・語彙指導を考える際には、年間指導計画の中での位置づけを十分に検討しなければならない。年間指導計画の中に明確に位置づけることによって、体系的かつ系統的な指導が展開可能となる。

本研究で提案した各指導法は相互に関連している。しかし、高等学校の「国語総合」という科目の年間指導計画の中で、これらの指導法をどのように位置づければよいのか、また教科書の指導内容に合わせて、これらの漢字・語彙指導をどのように盛り込めばよいのかを十分に吟味しなければならない。本研究で提示した各指導法を教育現場で実際に活用するという点では今後の大きな課題と言えよう。

3-3 今後の展望

最後に研究における今後の展望として、以下の3点について述べたい。

(1) 日中の比較を生かした指導法の開発

本研究第Ⅰ部では、日本と中国の漢字政策と漢字指導の比較に基づいて、日本の漢字・語彙指導に資する要素を抽出し、それらを生かした指導法を提案した。第Ⅱ部では、日中の漢字文化の比較に基づいて、新しい漢字・語彙指導法を提案した。

特に中国語、中国文化との比較という観点から幾つかの話題を抽出し、それをもとにした授業を構想することによって、学習者の興味・関心を喚起する指導法が開発できることは、本研究で繰り返し明らかにした点である。そこで、このような方法でさらに新たな中国語、中国文化との比較において日本の漢字・語彙指導のあり方を工夫する余地が残されている。それを追究し、日中の比較を生かした新しい指導法を開発していきたいと思う。

(2) 漢字・語彙に対する持続的な学習回路を形成させる指導法の開発

漢字力、語彙力の育成は国語力の基礎的・基本的な学力の育成として小・中・高校段階だけでなく、生涯学習の中でも重要な意味を持つ。そのためには、漢字・語彙に対する持続的な学習習慣を育む土台作りが必要不可欠である。日本における漢字学習の現状を見ると、情報機器の普及に伴って漢字を手書きする頻度が減り、例えばおぼろげな輪郭に対する記憶に頼って「繋がる」を「繁がる」と書き誤ったり、同音語を適当に選択して「不可欠」を「不可決」と書いたりする例をよく見かける。このような誤字を減らすためには、まず、一人ひとりの学習者が漢字・語彙と真摯に向き合って、個々の漢字の意味、熟語の

意味をしっかりと認識させておく必要がある。そして、漢字や言葉の意味や特徴を考えさせる過程で多くの気づきを与えることによって、漢字・語彙の効果的な学習法を身につけさせる。さらに、これらの方法で習得した漢字・語彙を豊かな表現に生かすように導く。一人ひとりの学習者の中でこの「思考→発見→帰納→活用→思考」といった学習回路を形成することができれば、漢字・語彙学習を持続的なものにすることが期待できよう。

これからは、漢字・語彙に興味・関心を喚起するとともに、このような漢字・語彙の学習回路を形成させるための指導上の工夫を模索し、また誤字を克服するための有効的な方法を開発していきたい。

(3) 漢字・語彙指導を表現指導に繋げる指導法の開発

1997年9月29日に文部省によって実施された「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」の結果では、「知識や理解の面ではほぼ良好だが、自分の考えをまとめたり、表現したりする力が比較的劣っている。国語についてみると、小・中学校とも文章の内容を理解する力、漢字を読む力は良好だが、文章表現力や文章を読んで自分の考えをまとめる力などはやや低い」ということが明らかにされた。この調査結果で示された、漢字を読んだり文章を理解したりすることができるが、自分の考え方をまとめたり文章化したりする表現力がやや低いという課題は15年前に浮上したが、2012年現在においても改善されたとは言い難い。このような課題が依然として存在する背景には、ドリル的な漢字指導の弊害や漢字・語彙指導と表現指導の乖離があると考えられる。このような課題を改善するためにも、そして確かな漢字力、語彙力を生涯学習の基礎的・基本的な国語力として身につけさせるためにも、表現力の育成に資する漢字・語彙指導法を開発する必要がある。

このような漢字・語彙指導法を開発するにあたって、①漢字の持つ特質を生かすこと、②和語との関係を重視すること、③漢字を用いた創作活動を考案すること、の三つの工夫が考えられる。

今後は、想像力、思考力、表現力を育成するための漢字・語彙指導法を開発する一方で、思考力、文章表現力の育成に資する漢字・語彙指導法を開発していきたい。

本研究第7章の内容に関連した拙稿「日中の同音語を用いた新しい漢字、語彙指導法—『弓』『つる』『はる』をめぐる—」が収録された町田守弘編著の書名は、『明日の授業をどう創るか—学習者の「いま、ここ」を見つめる国語教育』（三省堂 2011）であった。国語教育の課題として、まさに「明日の授業をどう創るか」という問いと向き合うことが求められている。

日本の国語教育を研究する中国出身の筆者は、日中の共通の文字としての漢字、そして漢字語彙の指導に関心を抱いてきた。本研究では日中の比較研究を軸としつつ、漢字文化を生かした漢字・語彙指導法の開発を考えることで、まさに「明日の授業をどう創るか」という問いに精いっぱい答えてきたつもりである。